

Aprender a enseñar juegos motores con otros. De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física

Learning to teach motor games with others. Of being able to play at intervening as a teacher of Physical Education

Ivana Verónica Rivero

Universidad Nacional de Río Cuarto - CONICET

Resumen

Durante la formación inicial, los estudiantes del profesorado de Educación Física construyen conocimientos teóricos y prácticos alrededor de prácticas corporales ya conocidas y vivenciadas. Aprenden sobre lo aprendido. Redefinen conocimientos prácticos en un nivel mayor de complejidad y abstracción asignándoles valor educativo que fundamentará su intervención profesional.

Quando le enseñan a proponer 'juegos no juegos' (actividades o deportes que presenta como juegos aunque no todos pueden jugar) el estudiante de Educación Física dispone de elementos teóricos que fundamentan el uso del juego como un recurso pedagógico (ya sea, como contenido de otros ejes, o como estrategia metodológica para la enseñanza de deportes o habilidades motoras). Sin embargo, cuando le enseñan a proponer juegos populares para divertirse, encuentra dificultad para planificar y justificar su futura intervención.

Los resultados finales de una investigación cualitativa, presentada como tesis de maestría, muestran que en Educación Física se enseñan múltiples formas de juego motor con otros pero un solo modo de jugarlos: el no lúdico. Se enseña a subordinar el modo de jugar a la forma de los juegos propuestos por el profesor. Se enseña a moverse en el marco de lo permitido por las reglas del juego, a poner el cuerpo al servicio del juego.

Palabras clave: Formación docente inicial – Educación Física – Juegos no juegos - Modo no lúdico de jugar – Expectativas en el juego popular



están jugando, *se reconoce en la utilización del cuerpo y en la posibilidad de moverlo el punto de distinción*. Este descubrimiento ubica al profesor de Educación Física en una encrucijada, pues con su intervención puede priorizar la utilización del juego como dispositivo didáctico para la enseñanza de contenidos reconocidos por el currículo escolar, o puede reforzar la idea de jugar construida por sus alumnos en sus experiencias voluntariamente elegidas.

Esta encrucijada acompaña a lo largo de su recorrido en la formación académica y se reactualiza al interactuar con cada formador, puesto que la vinculación cotidiana con una línea particular de trabajo, promueve en los formadores de profesores formas de entender al juego y el jugar en sentidos divergentes, que se transmiten en el aula universitaria, y dificultan el reconocimiento de su lugar en las planificaciones docentes.

Este es el problema que inspira la investigación que aquí se presenta, la cual cobra relevancia, no solo en la necesidad de clarificar el lugar que ocupa el juego en las prácticas docentes del profesor de Educación Física, sino en transparentar el sentido que adquiere la noción de juego y la posibilidad de jugar en una clase de Educación Física (en sintonía directa con la conferencia presentada por Pavía en Brasil, 2007). Se intenta responder al llamado de Bracht (en Bracht y Crisorio, 2003) de problematizar las formas culturales de movimiento: se pretende comprender el juego y el jugar que viene siendo en la Educación Física.

Decisiones metodológicas

Esta investigación cualitativa se inscribe en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992). El objetivo general fue conocer y comprender las concepciones acerca del juego y del jugar que sustentan las prácticas de los formadores de profesores de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se estudia *lo que dicen* los formadores acerca del juego y el jugar, ya sea, en forma verbal como escrita, de modo que, se propone una triangulación intrametodológica. Las estrategias de recolección de datos que se utilizan son dos: el *análisis de texto* de los programas de las asignaturas que abordan explícita el juego, es decir, seleccionados por muestreo intencional, y *entrevistas en profundidad* (Taylor y Bogdan, 1987) durante treinta minutos a trece docentes que conforman el caso colectivo (Stake, 1994), seleccionados primero por muestreo intencional, y luego, por muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002).

Al no poder acceder directamente a las concepciones se localizaron en los textos los puntos de anclaje más visibles de la subjetividad. En algunos fragmentos se analizó el sentido explícito, literal, denotativo de los conceptos seleccionados por cada enunciador. En otros se accedió al funcionamiento de los conceptos en el texto, es decir, al sentido latente, sugerido por el uso de connotaciones simbólicas, especialmente en adjetivos (Kerbrat Orecchioni, 1997). Por el método

de constante comparación, se fueron quebrando los datos y reorganizándolos en ideas recurrentes que permitieron, dentro de y entre ellas, la comparación y contrastación.

En el cuerpo de la investigación se van entretejiendo las voces de los formadores de profesores de Educación Física (dato empírico) que interpelan a dos referentes teóricos (dato teórico): Huizinga (2000) desde la Teoría Antropológica Cultural del Juego, y Parlebas (2001) desde la Teoría de la Acción Motriz. Esta decisión metodológica se fundamenta en que son dos teorías contrapuestas sobre el juego, aunque igualmente operativas a la función social de la Educación Física.

Resultados

1 Los referentes teóricos utilizados en esta investigación guían las discusiones sobre el juego en general y el juego desde la Educación Física en particular, pero no responden a las problemáticas que surgen de la utilización del juego con finalidad educativa.

2 El juego para la Educación Física es el juego motor con otros con finalidad educativa y es un objeto teórico en construcción.

3 Las propuestas didácticas de los profesores de Educación Física acerca del juego en la educación formal ya están construidas, mientras que en la recreación necesitan ser construidas.

4 En las voces de los formadores entrevistados lo lúdico refiere al juego y no al jugar.

5 En las propuestas didácticas del profesor de Educación Física para la Educación Formal, el juego se presenta como contenido, como medio o estrategia metodológica y como posible eje temático. El jugar refiere a la acción de los alumnos durante la participación en los juegos propuestos. De aquí que, los formadores enseñan a proponer ‘juegos no juegos’, y simplemente proponen ‘juegos para divertirse’.

6 En Educación Física la complejización del juego implica mayor racionalidad, subordinan el modo de jugar de los alumnos a la forma del juego propuesto.

7 En el juego para la Educación Física el concepto paviano *forma del juego* se articula con la praxiología y el concepto *modo de jugar* requiere un nuevo marco teórico.

8 Entre las reglas del juego y las reglas del jugar se sitúa la tensión didáctica entre lo que el profesor de Educación Física propone como juego y lo que el alumno reconoce como jugar.

Discusión

La escasa oferta de posgrado en Educación Física en Argentina, lleva a cursar carreras afines en las que se hace necesario el diseño de estrategias para investigar problemáticas disciplinares. Para poder investigar sobre el juego en

Educación Física en el marco de una Maestría en Educación fue necesario ligar el objeto que se pretende disciplinar (el juego y el jugar) a una construcción de la Psicología Educacional (las concepciones). Se buscó un objeto de estudio que permitiera estudiar una práctica corporal respetando los cánones de la normativa instituida. A partir del análisis de la dimensión ontológica del objeto de estudio, contrastando aportes de la Psicología Social, la Psicología Cognitiva y la Lingüística, se observó que se puede acceder a concepciones estudiando no solamente lo que dicen los sujetos sino lo que quieren decir cuando dicen lo que dicen. Esto es porque si bien las expresiones verbales tienen un sentido relativamente estable instalado por el uso regular y regulable de una sociedad que permite a las personas comunicarse, con frecuencia la comunidad suele desprenderse del sentido habitual para crear uno nuevo a la misma expresión. De aquí que, en esta investigación el caso colectivo estudiado (los formadores de profesores de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto) condicionó el diseño de la investigación, pues los temas de discusión sobre los que versa y los resultados obtenidos solo remiten a él, son históricos y contextualizados. El referente empírico de esta investigación cobró el mismo valor que los referentes teóricos seleccionados intencionalmente (Huizinga y Parlebas) para ponerlos a prueba y favorecer la construcción.

Entre la Educación Física y el juego se reconoce la existencia de un fuerte e histórico vínculo, pues, desde sus inicios como campo disciplinar, la primera ha sometido a algunas prácticas corporales cotidianas a la intencionalidad educativa para facilitar la intervención profesional del área. De esta irrupción resulta que el juego inherente a la disciplina es el juego motor y con otros, que despierta intensos debates acerca de cuando un juego se reconoce motor. Si bien, la diferencia con la praxiología es sutil y casi imperceptible, los formadores asignan especial importancia al reconocimiento de los alumnos en tanto personas únicas e irrepetibles, rehabilitando el encuadre teórico de las Ciencias Humanas.

Considerando las voces de los entrevistados y bibliografía utilizada en la formación universitaria de profesores de Educación Física en las últimas décadas del siglo pasado, en el diseño del juego para la Educación Física se distingue el jugar por jugar, y el juego como dispositivo pedagógico. O sea que, el valor pedagógico del juego en la Educación Física no proviene de su propia práctica contenida en lo lúdico, sino de ser un dispositivo fácilmente utilizable para que el alumno aprenda y/o aplique, refuerce, asimile movimientos respondiendo a las demandas sociales del momento. Esta mirada utilitaria del juego es fundamentada por las Ciencias de la Educación y, en el ámbito de la Educación Física, reforzada por investigaciones de las Ciencias del Deporte. Sin embargo, los entrevistados sospechan que el jugar por jugar, que lo lúdico, es bueno para algo pero al no poder formalizar su utilidad lo vinculan a la recreación. El problema radica en

que el jugar por jugar, es un objeto difícil de justificar, porque al representar una forma de movimiento que raya el límite entre lo instintivo y lo aprendido, y al conocerlo en el seno familiar, pareciera ser que no requiere necesariamente de la intervención del profesor. Veamos primero la perspectiva reconocida.

Desde su utilidad pedagógico-didáctica, los formadores entrevistados identifican al juego como contenido, como medio o estrategia metodológica y como posible eje temático¹. Los juegos expresivo y deportivo en la concepción del juego como contenido y el juego como actividad, situación y ejercicio en la concepción del juego como medio o estrategia metodológica de la Educación Física, inauguran lo que aquí se llama *juegos no juego*, es decir, aquellas propuestas didácticas que el profesor presenta a sus alumnos con el nombre de juego, pero en las que no todos los alumnos consiguen jugar, ya que demandan esfuerzo motriz, intelectual y/o afectivo a los alumnos para poder desprenderse de la realidad. Los formadores entienden que la complejización en la participación de un alumno en un juego radica en aprender a moverse de acuerdo a convenciones arbitrarias del juego pensado por el profesor. De este modo, la intervención didáctica referida al juego predominante en el campo disciplinar se resumen en: proponer juegos no juego, ofrecer a los alumnos las condiciones contextuales (facilita instalaciones y materiales), presentar las reglas del juego y corregirlos. Al focalizar completamente la atención en la excelencia de los movimientos corporales y al delegar la responsabilidad de jugar en el alumno, el juego como propuesta ocupa un lugar indefinido, porque el docente presenta actividades que persiguen una finalidad físico-motora y las llama juego, mientras el jugar implica entretenerse repitiendo los movimientos que demanda la actividad. En términos de Pavía (2006), el modo de jugar queda sujeto a la forma del juego.

Veamos ahora la perspectiva que emerge. Aunque el jugar por jugar se sostiene en las clases de Educación Física justificado por la intención de recrear a las personas, ofrece escuetos argumentos para la intervención del profesor, ya que es un ámbito en construcción que entra en sintonía con la idea de Huizinga (2000) sobre el juego como saber heredado de la propia naturaleza del hombre. En esta dirección, se explica el por qué de la predominancia de los objetivos educativos por sobre la lógica de la actividad propuesta por el docente, generando situaciones contradictorias entre la denominación de la actividad y lo permitido en el marco de su realización: se aprende a proponer juegos no juego (lo que Pavía, 2007, llama ambigüedad paradójica y, en el peor de los casos, ambigüedad potenciada).

El juego popular en la concepción del juego como contenido, reconocida

¹ Esta organización se explicita en profundidad en el artículo: Rivero, I. 2009. El juego en las planificaciones de Educación Física, En revista digital Educación Física y Deportes. Argentina.

en las voces de los formadores entrevistados, da lugar a la propuesta didáctica de *juegos para divertirse*. Los juegos para divertirse son actividades que, tanto el docente como los alumnos reconocen como un juego y los alumnos pueden jugar libremente como en el juego espontáneo, cotidiano, pero, en el que el docente no consigue identificar cómo intervenir para no romper el jugar, y cómo fundamentar su intervención profesional. Generalmente, los profesores proponen juegos populares para marcar momentos de la clase (entrada en calor o cierre) o como canje en las negociaciones didácticas con los alumnos. Esta perspectiva se funda en la raíz lúdica del juego, es decir, en la acción de jugar, y requiere de una investigación aplicada.

Así, el juego se presenta en las clases de Educación Física como actividad libre y reglada al mismo tiempo. Libre en tanto el jugador tiene la posibilidad de elegir, reglada al tomar decisiones en el marco de lo permitido por el profesor y por la institución. Así, solapada a las reglas de un juego, los jugadores encuentran la posibilidad de tomar decisiones, es decir, cierto margen de libertad donde queda plasmada la idea de que "...nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir, la voluntad de respetarla" (Caillois, 1986: 11). Distinguir las reglas del juego y las reglas del jugar implica diferenciar entre las conductas que debe concretar el alumno para convertirse en un jugador a los ojos del profesor, es decir, estar en regla, respetando la regla (como proposición, como enunciado), y las conductas que respeta un alumno para convertirse en jugador desde su perspectiva individual, estar por regla jugando.

Las reglas del juego están incluidas en lo que Pavía (2006) reconoce como forma del juego, son las pautas de comportamiento a las que los jugadores se tienen que ajustar para participar, enunciados que los jugadores aprenden y respetan para decir que saben jugar un juego cualquiera. Manifiestan un deber hacer socialmente diseñado, construido, esperado, son flexibles (solo en el juego, porque en el deporte son bien rígidas) y el cambiarlas exige acuerdo entre los jugadores. Se reconocen como reglas (en tanto modelo para actuar y enunciación que muestra los límites del modelo) que implican regulación y propician un orden particular a una determinada actividad. Si bien las reglas del juego son elementos que constriñen el comportamiento de los jugadores al regular las decisiones individuales a lo que el grupo, el docente y la institución permite, también favorecen la instalación de un marco de seguridad para ellos en la toma de decisiones.

Mientras tanto, las reglas del jugar se relacionan con aquellas conductas que los jugadores aprenden inintencionalmente en el simple contacto con otros miembros de la sociedad que le permiten afirmar que está jugando y no haciendo otra cosa; aunque éstas reglas se manifiestan cuando la persona hace uso de su libertad para elegir qué hacer, también muestran las restricciones implícitas que la

sociedad construye y se sostienen en las conductas de las personas. Las reglas del jugar sintonizan con el modo de jugar de los jugadores (Pavía, 2006). Las reglas del jugar expresan un poder hacer naturalmente dado y socialmente modelado, son semi-rígidas y el cambiarlas exige al jugador conciencia y convicción, podrían ser entendidas como estrategias que crean nuevas regularidades favoreciendo “una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas” (Bourdieu, 1996: 70)

Cuando los profesores de Educación Física construyen las reglas del juego a partir de las reglas del jugar, es decir, cuando el formato del juego surge como respuesta a las tendencias socialmente configuradas de los jugadores, el juego se populariza rápidamente, su práctica se difunde con entusiasmo convirtiéndose en juegos preferidos por los alumnos, pues su desarrollo permite el pleno ejercicio de la libertad, libertad que incluye comportamientos regulares de la mayoría que facilita la comunicación. Los jugadores juegan con los movimientos habituales. Por el contrario, cuando el profesor importa las reglas del juego, es decir, cuando la forma del juego no incluye las tendencias de los jugadores, el juego se vuelve un desafío pues los sujetos deben aprender a moverse adecuadamente en el marco de lo permitido para convertirse en jugadores. Los jugadores se mueven para poder jugar.

A pesar de que las reglas del jugar otorgarían al jugador la posibilidad de tomar decisiones, los formadores suelen esforzarse en proponer a los futuros profesores de Educación Física reemplazar con decisiones de ellos, las de los jugadores.

Es conveniente, entonces, distinguir entre la situación de juego que surge por decisión del jugador, y la generada a partir de una invitación externa, pues en el primer caso será el jugador (con sus tendencias genéticas, hereditarias, vividas y aprendidas) quien decida tanto la forma del juego como la sintonía en que se codificará la información para poder comunicarse con los demás jugadores. Mientras que en el segundo caso, cuando la invitación a jugar es un incentivo, el jugador antes de tomar cualquier decisión, debe reconocer no solo la situación socialmente reconocida como juego que le plantea el profesor, sino que además deberá decodificar las pretensiones del profesor para descubrir el margen de libertad que le queda para decidir.

Frente a una situación de juego que surge espontáneamente, es decir, cuando el jugador elige jugar y decide cómo hacerlo, se aprecia una actividad cuya forma puede variar ampliamente en todo sentido, cantidad de jugadores, ubicación en el espacio, materiales utilizados, tiempo de juego y momentos en el juego, cantidad y complejidad de reglas relacionado con las habilidades involucradas y dinámica de avance, entre otros elementos factibles de ser percibidos directa o indirectamente por un observador especializado. En esta situación de juego solo los jugadores cuentan.

En cambio, en la situación de juego que surge por invitación de un profesor la situación se plantea más compleja para el jugador, pues no solo debe decodificar la invitación a participar de un juego particular sino que también deberá interpretar con qué intenciones, según quien lo invita, debe tomarlo. En la situación de juego dirigido cuenta primero el proponente del juego y luego los jugadores.

Aún cuando los formadores de profesores de Educación Física focalizan su atención en el diseño de la actividad, en la forma, reconocen la mutua dependencia en la relación entre el jugador y el contexto de juego, con lo cual la relación constante entre regla y libertad, límite e invención, ficción y realidad (Cailliois, 1986) se hace evidente. Precisamente en esa relación la intervención docente encuentra dificultades para materializarse, pues aunque el docente reconoce que el jugar es decisión del alumno, que el jugar es una actividad elegida por los jugadores movilizados por el deseo de encontrar emoción, también identifica que, para legitimar su espacio laboral, la actividad debe perseguir una finalidad educativa emparentada con lo éticamente correcto que debe ser abordada durante el tiempo de clases. Si pretende brindar a sus alumnos herramientas para responder a las fluctuantes demandas del medio, el docente debe reorientar las emociones hacia fines productivos, lo cual implica aplacar la libertad, la invención y la ficción con la regla, el límite y la realidad.

Este dilema acosa al profesor porque aún habiendo elegido y configurado un juego a las intenciones pedagógicas de la clase, de modo que, las posibilidades creativas quedan circunscriptas al microespacio de lo permitido por las reglas, no se halla a salvo de la incertidumbre, de lo por crear en el juego porque al presentarlo a sus alumnos, el juego "...puede absorber por completo al jugador..." (Huizinga, 2000: 27) disolviendo la precisión de los límites en aras de una flexibilidad gustosa. De hecho, es lo que en otras oportunidades el mismo docente espera generar en el alumno para que juegue, poniendo en riesgo el valor educativo de la actividad, pues su evolución queda librada a la consideración de los sujetos involucrados, al menos hasta tanto no intervenga el docente para reencauzar la actividad cuando considera que se ha perdido la orientación inicial.

En esta dirección, se orienta la confusión respecto a la idea que se construye sobre juego en el ámbito de la Educación Física, pues si los docentes parten del supuesto del juego como dispositivo pedagógico para la enseñanza de conocimiento extrínsecos al juego mismo, facilitan en los alumnos una concepción de jugar diferente a la que éstos construyen con su juego espontáneo, de modo que, no dejan margen para pensar el jugar como "...el conjunto de los mensajes intercambiados por (sujetos)... modificado por la premisa paradójica" (Bateson, 1985: 214), según la cual, "Las acciones a las que estamos dedicados ahora no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están" (Ibidem: 207).

Los jugadores no solo deben ajustarse a las reglas del juego propuesto sino que tendrán que reconocer primero las reglas del jugar, es decir, aquellos principios que regulan conductas que los sujetos aprenden inintencionalmente en el simple contacto con otros miembros de la sociedad que le permiten afirmar que está jugando y no haciendo otra cosa, normas que quienes quieran participar de un juego deberán respetar para simplemente poder decir que están jugando. Luego tendrán que reconocer el sentido en que los jugadores deben comprometerse con el juego según la consideración de quien lo propone, es decir, deberán aprender modos deseados de jugar.

Conclusión

No es casual que los formadores entrevistados para esta investigación encuentren dificultades para definir lo lúdico, puesto que en la didáctica de la disciplina el juego aparece con predominancia como un dispositivo pedagógico. Esta afirmación se completa con la concepción de lúdico como sinónimo de juego. Sin embargo, los entrevistados no dejan de reconocer que el juego es una actividad que, jugada espontáneamente, permite recoger sensaciones particulares valiosas. Esta sospecha de los formadores se traduce de la concepción de lo lúdico como calificativo, para consignar ese estado personal asociado al estar jugando, es decir, a la acción de jugar. Este destello enciende la problemática que inspira la investigación en construcción para superar la validez asignada al respeto de las reglas del juego, accediendo y valorando la comprensión de la acción de jugar.

Bibliografía

- Bateson, Gregory (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Carlos Lohlé.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- Bracht, Valter y Crisorio, Ricardo (Coords.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, La Plata, Al Margen.
- Caillois, Roger (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, México, Fondo de cultura económica.
- Huizinga, Johan (2000). *Homo Ludens*, Madrid, Alianza.
- Kerbrat Orecchini, Catherine (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Edicial.
- Parlebas, Pierre (2001). *Léxico de praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo.
- Pavía, Víctor (Ed.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva de los jugadores*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Pavía, Víctor (2007). *Que Queremos Decir Cuando Decimos ¡Vamos A Jugar! En El Contexto De Una Clase*, Brasil, Ponencia en VII Congreso

Espiritosantense de Educacao Fisica.

Stake, Robert (1994). *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa.*

Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada,

Colombia, Universidad de Antioquia.

Taylor, Swift y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de*

investigación, Buenos Aires, Paidós.

Vasilachis, Irene (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológico,*

Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.